

# ¿Cómo se representan a “la infancia” las y los maestros? Avances de una investigación en curso en la Universidad Nacional de Tres de Febrero

*Martín Caldo*  
*Nora Graciano*  
*Elizabeth Martinchuk*  
*Maura Ramos*

## *Resumen*

El objetivo central del presente texto es el de compartir las primeras aproximaciones sobre la forma en la que las y los maestros estudiados representan a “la infancia”, dando cuenta de los problemas teóricos implicados, de las decisiones tomadas en la recolección y análisis de los datos, y de los debates conceptuales abiertos al interior del equipo. Presentaremos en primer lugar los aspectos generales del diseño y las decisiones metodológicas del estudio. En segundo lugar, explicitaremos los conceptos fundamentales que constituyen el andamiaje teórico de la investigación puestos en diálogo con la labor de análisis llevada a cabo durante este período. En tercer lugar, propondremos los avances preliminares emergentes del estudio de los datos, dejando planteadas, por último, algunas conclusiones provisionales e interrogantes abiertas para la continuidad de la tarea.

*Palabras claves:* representación – infancia – naturalización – idealización – sentido común

## *Summary*

The main objective of this paper is to share the first approaches in the way that teachers surveyed represent a “children”, realizing the theoretical problems involved, the decisions taken about collecting and analyzing data, and conceptual and open discussions in the team. In first place we present the general aspects of design and methodological decisions of the study. Second, we clarify the fundamental concepts

that form the theoretical framework of research in dialogue with the analytical work carried out during this period. Third, propose preliminary developments results from the study of the data, leaving posed some provisional conclusions and open questions for the continuation of the task.

*Keywords: Representation – Children – Naturalization – Idealization – Common sense*

## Introducción

El trabajo que presentamos condensa los avances provisorios y parciales en la tarea de investigación colectiva desarrollada desde el año 2009 en la que nos hemos preguntado por las representaciones de la infancia de los maestros y maestras. El actual proyecto *“Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009-2010)”*, se encuadra en la Programación Científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTref), de la República Argentina.

El objetivo central de esta ponencia es el de compartir las aproximaciones, hasta el momento, a la forma en la que las y los maestros estudiados se representan a “la infancia” dando cuenta de los problemas teóricos implicados, de las decisiones tomadas en la recolección y análisis de los datos, y de los debates conceptuales abiertos al interior del equipo.

A lo largo del trabajo, explicitaremos los aspectos generales del diseño y las decisiones metodológicas del estudio; los conceptos fundamentales que constituyen el andamiaje teórico de la investigación; los avances preliminares emergentes del análisis de los datos, dejando planteadas, por último, algunas conclusiones provisorias e interrogantes abiertos sobre los que estamos trabajando en la actualidad.

## 1. Sobre la investigación

En la investigación se plantearon dos objetivos: a) indagar en las representaciones sociales sobre la infancia de los/as maestros/as estudiantes, y b) evaluar el impacto de la formación universitaria sobre estas representaciones iniciales. Acorde al momento de la investigación en que nos hallamos, explicitaremos fundamentalmente los avances relativos al primero de ellos y sólo esbozaremos algunas anticipaciones de sentido sobre el segundo.

El enfoque elegido para el estudio de las representaciones sociales (RS) es “procesual” y a diferencia de otros abordajes de tipo “estructural”, privilegia en su estudio los aspectos sociales, culturales e intersubjetivos que permitan comprender el carácter instituyente e instituido de las RS (Cfr. Araya Umaña, 2002: pp.47-49).

En términos metodológicos, el proyecto triangula técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, combinando la riqueza de los estudios en profundidad con el relevamiento de tendencias globales. Se trabajó con 66 maestros y maestras que cursaron las carreras de Complementación Docente de la UNTreF<sup>51</sup>, sujetos que expresan una amplia variedad etaria, de pertenencia a distintos tipos de instituciones: públicas y privadas; confesionales y laicas, a las que concurren niños y niñas de distintos niveles socioeconómicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y localidades del resto del país.

La obtención de datos ha sido realizada a través de: a) administración de dos cuestionarios, b) registro de observación de clases, y c) la realización de entrevistas individuales semiestructuradas. El primer cuestionario, en el cual se basa fundamentalmente el presente avance, combina preguntas abiertas, cerradas y de expresión gráfica, brindando una variedad de vías de acceso a las consideraciones de los maestros y maestras sobre la infancia. Se realizó en marzo de 2009 con los/as estudiantes-maestros/as que ingresaban al trayecto universitario de formación. El segundo cuestionario, orientado a la indagación sobre el impacto de la formación, plantea preguntas acerca de las continuidades o rupturas en las conceptualizaciones realizadas con anterioridad. Se trabajó con los alumnos y alumnas ya encuestados y que completaron el recorrido en septiembre de 2010.

Las *observaciones* se realizaron en dos clases de la asignatura Actualización del Pensamiento Pedagógico en la cursada 2009, destinadas al tema sujeto/infancia aportando elementos propios de las interacciones verbales entre los maestros y maestras.

Las *entrevistas* indagan en las categorías emergentes y en los eventos significativos o no en la trayectoria de los informantes para la revisión o no de sus representaciones iniciales. Fueron realizadas en septiembre de 2010 una vez que los/las maestros/as estudiantes completaron su trayectoria de la Diplomatura. Dado que están en pleno procesamiento, sólo se realizarán algunas consideraciones generales en el apartado final de la ponencia.

Para el análisis de los datos hemos optado por una reformulación<sup>52</sup> del método comparativo constante de A. Strauss y P. Glaser (1967), que utiliza un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría inductivamente de los datos empíricos, construyendo categorías en un nivel creciente de abstracción. En los casos de algunas conceptos emergentes de la preguntas del cuestionario, hemos establecido referencias porcentuales que respetan el encuadre comprensivo sin pretensión de generalización en sus afirmaciones.

---

<sup>51</sup> Los/as maestros/as estudiantes corresponden a la Cohorte 2009 de las Diplomaturas Universitarias en Organización y Conducción de Instituciones Educativas y en Desarrollo Curricular, en las modalidades presencial y virtual.

<sup>52</sup> La reformulación de María Teresa Sirvent, investigadora argentina, retoma los aspectos metodológicos de Glaser y Strauss e incorpora un análisis más global que incluye el registro de tres columnas como forma de recolección y fichaje de los datos, a partir de los cuales se avanza en la categorización creciente.

## 2. Algunos conceptos centrales

### a) “La infancia” como campo de investigación y como destinataria de la acción pedagógica

Entender a la educación como una forma particular de socialización supone “...la conformación de sujetos sociales determinados” (Cullen, 2004: 17). La educación moderna en general, ha centrado la producción de subjetividad en la formación del sujeto racional único, pero las conceptualizaciones en torno al sujeto pedagógico en general y a la infancia en particular, han variado de acuerdo a las diferentes concepciones y racionalidades que subyacen a los distintos proyectos pedagógicos. Esto abre un campo de problemas que nos desafía a considerar supuestos y especificar consecuencias prácticas, ya que la educación en sentido estricto empieza cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como una forma de socialización (Cullen, 2004: 17).

En forma sintética, partiremos de reconocer dos concepciones sobre la educación, una *naturalista* y otra *histórica*<sup>53</sup> a partir de las cuales se ha teorizado a la educación y se han configurado diferentes racionalidades que contribuyeron a definir el tipo de subjetividad a constituir.

Una *concepción naturalista* parte de fundamentar las razones de educar en el hecho de considerar a la educación como la promotora del desarrollo del sujeto regido por las leyes naturales. En consecuencia, se espera que mediante la acción educativa se pueda pasar de un estado a otro (de no educado a educado) a partir de la idea del cambio o desarrollo natural. Esta concepción se ha cristalizado en dos tipos de racionalidades a lo largo de la modernidad: la metafísica y la positivista.

Una *concepción histórica*, a diferencia de aquella, parte de considerar a la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales. En consecuencia, se espera que dichas acciones den lugar a la conformación de sujetos políticos (aptos para la vida en democracia) o sujetos económicos (aptos para el trabajo). Esta concepción se ha cristalizado en dos tipos de racionalidades a lo largo de la modernidad: la ilustrada y la pragmática.

De la distinción entre ambas concepciones emerge una configuración diferente de subjetividad, ya que no es lo mismo pensarla y abordarla como consecuencia necesaria de la determinación natural que como el producto histórico de la mediación de la acción humana.

Si bien la educación no es el único medio de socialización y que pueden reconocerse actualmente otras prácticas, actores e instituciones socializadoras, pensamos que la escuela, como forma de institucionalización de lo educativo, sigue siendo relevante para la formación de la subjetividad de los pequeños y

---

<sup>53</sup> Siguiendo al autor antes mencionado, estas concepciones, se expresan a través de supuestos y perspectivas de intervención en distintos proyectos pedagógicos más allá de los momentos históricos de emergencia.

pequeñas que a ella concurren. Los niños y niñas y la escuela han conformado una unidad de la cual resulta difícil abstraerse al momento de pensar la infancia. Hemos señalado en trabajos anteriores, la persistencia de las concepciones fundantes de la escuela como entidad moderna (Cfr, Asprella et. al., 2005: 417), enfocamos ahora nuestra indagación sobre el tipo de representaciones y la lógica desde la cual los maestros y maestras definen a la infancia como destinataria de la acción pedagógica.

Los discursos sobre la infancia han alcanzado un volumen considerable en la bibliografía contemporánea. En el contexto de crisis de las conceptualizaciones modernas, distintos autores aportan al análisis crítico y reconceptualización de la categoría desde estudios y reflexiones históricas, sociológicas, antropológicas, filosóficas y pedagógicas.

Por un lado, podemos señalar estudios como los de R. Baquero y M. Narodowski (1994) y M. Narodowski (1994) quienes intentan una recuperación histórica del concepto poniendo de relevancia la implicación moderna entre *infancia* y *escolaridad* en la construcción del alumno. La pedagogía y la psicología reintegran sus discursos en el ámbito de las instituciones escolares haciendo de la infancia un punto de partida y de llegada de la acción pedagógica, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno. Los mencionados autores dejan abierto el interrogante sobre la primacía actual de la escuela en la conformación de la *infancia* y de un discurso unificado sobre ella, abriéndose a la problematicidad que plantea el escenario cultural contemporáneo signado por el impacto de las nuevas formas de comunicación e información. En el mismo sentido C. Corea e I. Lewkowicz (1999) afirman el agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones, fundamentalmente la escuela, que forjaron la infancia moderna concebida como *etapa de latencia en relación al hombre y mujer del mañana*, destacando la constitución del niño como *sujeto en actualidad*, portador de derechos propios, consumidor y receptor infantil particular.

Por su parte, S. Carli y otra serie de autores (Minnicelli, M. 2010; Villalta, C.2010; Fazzio, A y Sokolovsky, J. 2006) enfocan su análisis en el cuestionamiento de la definición singular de "la infancia" abriendo el interrogante a la pluralidad de subjetividades signadas por "*...procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil... el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil...*" (Carli, 2006: 21). Si pensamos en dos niños de la misma edad uno de los cuales vive en un asentamiento al lado de la vía del tren, mientras que otro habita un barrio privado del cual no sale ni siquiera para ir a la escuela, ¿podemos hablar de los niños en un singular que encierra un cuerpo conceptual cerrado, sin fisuras?

Consideramos importante destacar también los aportes desde la filosofía de la educación que hacen W. Kohan (2004) y C. Cullen (2009). El primer autor, plantea un quiebre en el continuo de los discursos filosófico-pedagógicos tradicionales sobre la *infancia* que permitiría una inversión de la visión moderna para sacar la categoría del ámbito de la inmovilidad y de la pasividad con

la que fue constituida. La situación de la infancia dicha por la modernidad estaría agotada. W. Kohan cita a G. Agamben para introducir la idea de que *experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la vida humana sin importar la edad*, con lo cual se estaría invirtiendo la visión iluminista de la infancia como edad de la pasividad y de la dependencia para empezar a verla como condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de su vida. Se trataría, por el contrario, de una política del pensamiento que apuesta a la igualdad de los diferentes, aboliendo la jerarquización del pensamiento adulto como representante del pensamiento infantil.

El segundo autor, propone la interpretación de la infancia como “*facundia interpelante*” como potencialidad misma de la vida humana, como el inicio siempre inédito de sentidos posibles, como lo nuevo y lo alternativo en forma simultánea: “... *la infancia es ya (justamente como anterior a la experiencia) rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación del lenguaje y cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro. En este sentido es, desde siempre, elocuencia interpelante (lo que estoy llamando facundia)*” (Cullen, 2009: 58). Redefine en forma crítica la valoración negativa de la ausencia de la palabra que signó la conceptualización del “*infans*” (el que no habla).

Los mencionados estudios aportan críticamente a la problematización del concepto. Si el discurso triunfante ha sido dominado por la uniformidad, por brindar el mandato a la escuela de formar a las nuevas generaciones para sacarlas de su estado de minoridad a través de la educación, para formar ciudadanos que hicieran buen uso de su razón teórica y práctica, resultaría esperable encontrar rasgos de cierta “*naturalización de la infancia*” que se instala y opera en el sentido común de los maestros y maestras generando discursos y prácticas sobre los destinatarios de la acción pedagógica. A esta hipótesis inicial, hemos sumado, en el proceso de la investigación, la coexistencia de rasgos que aluden simultáneamente a cierta “*idealización de la infancia*” que se rearticulan con los anteriores en la complejidad del pensamiento de los maestros y maestras.

Construir saber sobre las representaciones de la infancia, conocer la o las formas en que la piensan y analizar los supuestos que subyacen a dichas conceptualizaciones, se transforma en un desafío para el conocimiento y para la tarea práctica de quienes trabajamos en la formación de los y las docentes. En nuestro caso particular nos importa la formación pedagógica universitaria de los maestros y maestras, pero consideramos relevante instalar estos interrogantes en el debate de la formación docente en su conjunto.

## *b) Sobre las representaciones sociales*

El concepto de *representación social (RS)*, siempre alude a la representación de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido, con un objeto y también en relación con otro sujeto.

La perspectiva de análisis seleccionada en la presente investigación, recupera los aportes provenientes de la psicología social, a partir de la elaboración del concepto por parte de S. Moscovici (1986), quien retoma la noción de realidad social y su proceso de construcción. El autor propone transformar la clásica diada de interacción sujeto - objeto en la construcción del conocimiento, en una tríada en la cual se les otorga relevancia a los otros, a los cuales Moscovici denomina Alter. Ese Alter media en el proceso de construcción del conocimiento y es la doble relación con esos otros y otras y con el objeto lo que permite construir los significados. Esto señala el carácter social de la noción de representación, desplazando el eje de una conceptualización que sólo tenga en cuenta los mecanismos individuales de cognición, hacia otra que atienda a la construcción colectiva.

En continuidad con esa línea de análisis D. Jodelet agrega que: “*Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica*” (Moscovici, 1986: 472). Como forma de *pensamiento social* alude a los contextos de producción y a las interacciones de los sujetos en dichos contextos. Esta interacción produce fenómenos variados y complejos, que como marco referencial posibilitan la interpretación de los hechos cotidianos y otorgan sentidos a las personas y situaciones que conforman nuestro espacio social (Moscovici, 1986).

Desde esta perspectiva las RS son un producto y una acción. Producto que reconoce un contenido, una serie de conceptos organizados de determinada manera y que al mismo tiempo denota una intencionalidad de apropiación de la realidad por medio de una acción de la inteligencia en forma compartida (Valencia Albundiz, 2007).

Asimismo, T. Ibáñez señala el doble carácter de pensamiento constituido y constituyente. Como pensamiento constituido se pueden pensar en estructuras conformadas socialmente que permiten interpretar la realidad y en las cuales pueden observarse trazos de la sociedad que las construye. Al mismo tiempo, son pensamiento constituyente que no sólo está en la mente de los individuos, sino que interviene en la dinámica social como un factor constitutivo (Ibáñez, 1988: 37).

En resumen, cuando hablamos de RS estamos pensando en una construcción psicológica y social contextualizada, que expresa una de las manifestaciones del conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren una particular importancia no tanto los mecanismos internos, como las interacciones con los otros y los objetos.

### *c) Sobre el sentido común*

La conceptualización del sentido común de los maestros y maestras nos remite a las apreciaciones de diversos autores sobre el tema.



S. Moscovici define al *sentido común* como aquel que se compone de imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo para resolver problemas cotidianos o prever el desenlace de eventos o situaciones. “*Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias, sancionadas por la práctica. En dicho cuerpo, las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas*” (Moscovici, 1986: 683). Esta acumulación social adquiere el estatuto de evidencia irrefutable para los sujetos suponiendo un consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” y se transforma en un cuerpo de conocimientos reconocido colectivamente. Por otra parte se pregunta por las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común.

Señala este autor, que lejos de ser la ciencia un “agregado” a lo que la gente piensa, ésta penetra y pasa a ser parte de las formas de pensar del hombre común. Por ejemplo, en los tiempos actuales casi todas las personas poseen aunque sea una vaga idea acerca del inconsciente, los traumas o los problemas ecológicos. Es en tal sentido que S. Moscovici señala que el impacto de la ciencia sobre el sentido común, del común de la gente, da lugar a un *nuevo sentido común* como un *conocimiento de segunda mano* que crece asimilando estos elementos de distinta procedencia y fundándose en ellos. El primer aspecto del sentido común surgiría espontáneamente a partir del consenso y la tradición. El segundo aspecto se constituye a partir de la penetración de esos razonamientos científicos en el sentido común que adopta y adapta esos contenidos (Moscovici, 1986: 685).

Por otra parte, C. Kaplan señala, al estudiar las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños, que el sentido común de los/as maestros/as implica un entramado complejo de “*teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales*” (Kaplan, 197: 41) desdeñado generalmente en la investigación educativa. A los fines de atender a esta complejidad, la autora propone enriquecer los aportes de la psicología social con los provenientes de la sociología “*para comprender cómo es el proceso mediante el cual los sujetos sociales – individuales y colectivos- construyen ciertas representaciones sociales respecto de los actores con los cuales actúan en situaciones o escenarios sociales particulares*” (Kaplan, 1997: 43).

Siguiendo a P. Bourdieu, destaca la comprensión de un cierto “*habitus del maestro*” que a modo de *historia incorporada*, de esquemas producidos social e históricamente los maestros comparten en un determinado contexto social. Del mismo autor destaca el concepto de “*sentido práctico*” para aludir a las construcciones naturalizadas que operan en forma inconsciente y que orientan las acciones de los maestros y maestras. Por otro lado, siguiendo a Tenti Fanfani, distingue dos tipos de saberes que, entrecruzados en la práctica profesional, los maestros y maestras tienen respecto a los niños: “*...un saber sistemático, formalizado en axiomas, leyes, principios, teorías, etc. Forman parte de este saber las teorías pedagógicas (...) las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo o afectivo de los niños y todo aquel conjunto de conocimientos objetivados y acumulados en las denominadas ciencias de la*



*educación; (y en segundo lugar) ‘sentido común’, ‘refranes’, ‘tino’, ‘tacto’, etc. Este es un saber que sólo se manifiesta en la práctica profesional del maestro y ha sido aprendido en la práctica docente. Este saber no tiene la forma de teorías y los conceptos científicos. Tampoco es totalmente consciente o, por lo menos, no lo es en su estructura ni en su lógica de constitución”* (Citado por Kaplan, 1997: 47).

Representaciones sociales, saberes sistemáticos y prácticas cotidianas, darían lugar y son reconstituídas por un *sentido común* que sería el producto y el productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Se traduce en formas de pensar, clasificar y juzgar sucesos y sujetos al mismo tiempo que da lugar a formas de interacción que se naturalizan adquiriendo la condición de cuasi evidencia.

A modo de hipótesis de trabajo, consideramos también que por el carácter tácito y a menudo inconsciente de los supuestos que lo configuran, la lógica del sentido común opera frecuentemente por una yuxtaposición de elementos muchas veces contradictorios que permiten comprender ciertas “incoherencias” tanto al interior del discurso pedagógico como así también entre enunciados y acciones. Esto permite comprender que los sujetos expresen, en distintas instancias de la indagación, matices u oposiciones que lejos de leerse como “contrasentidos” son constitutivos de la complejidad misma de esta forma de pensamiento.

### 3. Aproximaciones preliminares

#### a) “La infancia” en el “sentido común” de maestros y maestras

A partir del análisis en profundidad de las encuestas, podemos señalar algunas líneas generales que configuran “el sentido común” de los maestros y maestras encuestados:

- Ausencia de rasgos del discurso pedagógico crítico sobre la educación y la infancia, a pesar de que 55 sobre un total de los 66 maestros y maestras encuestados se han recibido luego del año 1984, por lo cual su tránsito por los institutos de la formación docente inicial se realizó en el período de la reinstalación democrática. En relación a este dato contextual, abrimos un interrogante doble: la ausencia de estas conceptualizaciones, ¿se correspondería con una baja incidencia de la formación del profesorado o con la inexistencia de esta perspectiva en los institutos de formación?
- Escasa incidencia de la variabilidad de género en las consideraciones sobre la infancia. En consonancia con la distribución dentro de la profesión, la minoría (5) de los docentes son varones y no se constataron importantes diferencias en lo expresado con respecto a las mujeres.

- Los y las docentes mayoritariamente (42) trabajan en escuelas de gestión estatal, 13 en escuelas religiosas o confesionales y el resto en instituciones de gestión privada laicas. Tampoco se registran variaciones significativas entre estos diferentes grupos laborales según el tipo de institución de pertenencia.
- Predominio de rasgos que refieren a una representación de la infancia como una “etapa de la vida”, descontextualizada de lo social, lo histórico, las instituciones, los adultos y los pares. La recurrencia de incidentes (56) circunscribe a la infancia a un grupo de sujetos cuya característica fundamental es la de compartir una determinada franja etárea. Resulta llamativo que no aparezcan ni la escuela ni los adultos como referencias constitutivas de una definición de la infancia por el carácter docente de los encuestados y encuestadas.
- Cierta imagen homogénea de la infancia, ligada a una uniforme idea de familia. Al pedirseles que seleccionaran imágenes que expresan distintos niños/as y situaciones<sup>54</sup>, 52 de los maestros y maestras eligen una o algunas de las imágenes propuestas. Dentro de este subgrupo, 14 de ellos se limitan a las imágenes más tradicionales en las cuales se observa a una familia “tipo” y de “clase media” en la cual están jugando unos niños. Los restantes 14 seleccionan todas las imágenes refiriendo a una lectura plural de la infancia signada por diferencias tanto en el nivel socioeconómico como en las instituciones por las cuales circulan los niños y niñas.
- Ausencia, diversidad o definiciones confusas sobre el contexto histórico de emergencia del concepto de infancia. No saben o no contestan acerca del momento en el cual se podría situar la emergencia del concepto 12 docentes y otros 8 lo ubican en los primeros agrupamientos humanos. Por su parte, 12 señalan la emergencia en la Antigua Grecia, la Edad Media u otras sin especificar. El resto lo sitúa en distintos momentos de la Modernidad. En las definiciones no se registra en ningún caso alusiones al contexto o referencia a su construcción histórica como concepto.
- Preeminencia de la Biología, la Pediatría y la Psicología (en ese orden de importancia), en las elecciones de la mayoría (39 docentes) como aquellos espacios que producen saber o deben ocuparse de los niños.
- Baja presencia de la escuela y de los maestros en relación a la definición y caracterización de infancia. La escuela no emerge como escenario, contexto o lugar significativo que articula a esta “etapa de la vida” con la alegría, juego y placer, quedando asociada con la “curiosidad” o “capacidad de aprender” de los niños.

<sup>54</sup> Se les presentaron cinco imágenes con niños y niñas en diferentes contextos (familia, escuela, con pares, con pares en contexto de pobreza), para que seleccionaran aquella/s que representaran a la infancia y que fundamentaran la elección.

## *b) Núcleos representacionales: naturalización e idealización de la infancia*

Las construcción de las representaciones a partir de las características, las relaciones contextuales y las valoraciones, por presencia o ausencia, atribuidas por los y las docentes a los niños y niñas, nos han permitido inferir dos grandes núcleos representacionales que las rearticulan en un nivel conceptual de mayor complejidad.

### *b.1) Sobre la naturalización*

Tal como hemos señalado, a partir del análisis de las respuestas de los maestros y maestras la restricción de la infancia a “etapa de la vida” relacionada con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del hombre nos remite a la preeminencia de un núcleo representacional signado por la tendencia a la *naturalización* de la infancia.

La idea de **naturalización**, en el sentido que se le suele dar en filosofía, es un anglicismo que, a su vez, se ha *naturalizado* en nuestra lengua, sin asumir las consecuencias de su sentido en la lengua inglesa. En ese idioma, “naturalizar” (*naturalize*) significa registrar observaciones de fenómenos naturales y recoger especímenes de objetos naturales. Significa, además, despojar de su carácter milagroso o sobrenatural a los sucesos que supuestamente lo son.

Históricamente, los filósofos han recomendado programas de naturalización en disciplinas que dependían de fundamentos desacreditados, o indebidamente acreditados, por ejemplo, en ética, el proceso de fundamentación de los deberes, los valores y los mandamientos fue pasando de un sustento centrado en la voluntad divina, hacia otro basado en la ley natural, que es el conjunto de los mandatos de Dios tal como éstos se manifiestan, supuestamente en el orden natural. B. Spinoza trató de fundar la ética en el orden natural, y razonó que este orden era suficientemente autónomo y que, por lo tanto, poseía las propiedades de la providencia divina, pero que, desde luego, no hay providencia divina aparte del orden natural. En 1739, D. Hume proclama la naturalización de los temas de moral, consolidando la tradición en la cual, la idea de naturalización e ilustración van de la mano en la definición de los problemas de la ética.

La “naturalización” de las ciencias de la cultura y de la filosofía ha sido deseada, buscada y programada de diversas maneras, tomando como perspectiva a las ciencias biológicas, principalmente mediante la proyección de teorías procedentes de la biología evolucionista en la forma de teorías de la “*selección cultural*” (Álvarez, 2010: s/d). Esta tradición, de corte positivista, es retomada, sobre todo, en el pensamiento de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de éste, como una determinada opción teórica que se usa para abordar el conocimiento de determinados sistemas y procesos que, no habiendo sido en principio objeto de conocimiento de las ciencias naturales, habrán de ser considerados como si lo fueran, de una forma literal o analógica.

También en el tratamiento de la cuestión epistemológica de la segunda mitad del siglo XX y desde la tradición analítica anglosajona, W. Quine expresa una interpretación más radical de la propuesta de la *sustitución* de la epistemología tradicional por la psicología empírica, que ha sido llamado “naturalismo sustitutivo”. Señala el autor: “*La epistemología, o algo semejante, simplemente ocupa su lugar como un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural*. Concluye que tanto los temas de conocimiento y los de moral son cuestiones que afectan a los sujetos humanos y, por ello, su estudio lo es de “*un fenómeno natural, a saber, un sujeto humano físico*” (Quine en Armero, 1999: 82).

Desde el punto de vista de la Pedagogía es importante traer a la discusión la tensión alrededor del término “naturalizar”, ya que tiene una larga trayectoria dentro de esta disciplina. Más arriba señalábamos, siguiendo el análisis de C. Cullen, que las concepciones naturalistas suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza sin mayor relevancia de la acción humana que la de permitir que esto acontezca o acompañe eficazmente su correcta expresión.

J. J. Rousseau, en plena Revolución Francesa, fue precursor en la incorporación de la idea de lo natural al discurso pedagógico. Al respecto dice M. Caruso (2001) que “...Rousseau ha servido de inspiración a conservadores que patrocinan una vuelta a lo natural como el bueno y viejo orden ‘natural’ y a anarquistas que encuentran que el capitalismo es una máquina de producción de artificios, entre ellos la escuela como institución cerrada”. (Caruso, 2001: 98) Señala que este autor otorga al concepto de “naturaleza” una centralidad que inundará la manera moderna de entender a la educación de la cual somos herederos. La contribución, dice Caruso, de esta “*pedagogía naturalista*” se expresó por un lado en la especificidad del campo de la niñez, lo que consolida un campo que llama “*cientificación del conocimiento del niño*” y por otro la idea proveniente del concepto mismo de “*educación negativa*” que propone un componente moral que parte de una “*bondad natural*” presente en los primeros años de vida (Caruso, 2001: 99).

P. Pineau señala, por su parte, la contribución que hace I. Kant al reforzar una de las operaciones centrales de la educación moderna que constituye a la infancia como sujeto educativo por excelencia. Señalará también que hacia finales del siglo XIX se conformó un triángulo del proceso de aprendizaje que define en sus vértices: el alumno, pasivo y vacío, reducible a lo biológico y a lo social; el maestro, transmisor enseñante y los saberes científicos acabados y nacionalizadores. Relaciona, a su vez, el término naturalización con el de nacionalización en la idea de poseer una identidad nacional en clara coincidencia con la constitución de los estados nacionales y el ser parte de un mismo universal ciudadano. Finalmente es E. Durkheim el que desde la perspectiva del positivismo termina la obra de naturalización de la escuela, la pedagogía y los sujetos, quitándoles todo rastro de su historicidad constructiva (Pineau, 2001: 40).

Este contexto teórico nos permite inscribir y comprender la reducción que realizan los y las maestras encuestados de la infancia como una “etapa

de la vida”, lugar germinal de la vida adulta o sitio privilegiado para la acción pedagógica como proceso de naturalización heredero, en gran medida, de la tradición fundante de la pedagogía moderna.

Hoy, lejos de haber sido superado este horizonte, se expresan concepciones que insisten en entender la transfiguración del orden social actual como un aparente orden natural (Jiménez, 2002: 15). Esto supone la vigencia de la razón instrumental, de las relaciones sociales mercantiles, como es el caso del consumo, sin que sean puestas en cuestión. La idea misma de “pensamiento único” opera en el sentido de la naturalización de lo dado descartando alternativas posibles al modo de vida actual, signado por la irrelevancia de la política y la muerte de las ideologías. Como señala Lander la sociedad de la democracia neoliberal y mass media se ha convertido en el sentido común de las sociedades de la globalización (Lander, 2006).

Para concluir este apartado histórico-disciplinar sobre la idea de naturalización, señalamos que esta actitud naturalizadora es una habitual tendencia que tienen los individuos de creer que los hechos y eventos habituales son el resultado de necesidades naturales cuando en realidad son el producto históricamente construido por la sociedad y la cultura de la cual forman parte.

En el análisis que nos ocupa, la *naturalización de la infancia*, se constituye en un núcleo representacional que reconoce dos niveles de expresión, un lado el relativo a la mencionada ausencia o confusión en torno a la contextualización histórico-temporal del concepto y por el otro el de su recorte teórico-disciplinar, emergiendo como categoría determinada por cuestiones psico-biológicas-evolutivas independientes de consideraciones culturales o sociales.

En el primer nivel, la naturalización opera por la descontextualización constructiva del concepto asimilándolo a un desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empírica uniforme y con alto grado de permanencia más allá de los contextos históricos y culturales que le dieron origen. Es enunciado como concepto universal, unívoco y homogéneo que no contempla variaciones de género, condición social, económica o diferencias culturales. En el segundo nivel, la naturalización se expresa en el confinamiento conceptual de la categoría al campo de la psicología, la biología y la pediatría, suponiendo que la naturaleza psico-biológica del concepto habilita estos y no otros campos disciplinares para su abordaje. Las alusiones recurrentes de nuestros encuestados (90%) remiten a la infancia como “*período*” o “*etapa*” de la vida signado por la transición de un estado de desarrollo inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente. En todos los casos emerge como un momento con escasa identidad positiva. El adjudicarle importancia sólo como instancia preparatoria para la llegada a la vida adulta desperfila su valor propio sobre todo en el tratamiento que de ella se hace frente a la especificidad que le confiere fortaleza ya sea como objeto de estudio y como destinataria de prácticas educativas, de cuidado y de enseñanza. La fuerte presencia de la infancia “naturalizada” pareciera des-responsabilizar al agente adulto (padre-maestro) de su acción particular, la infancia es un tiempo natural, por lo tanto está dado.

Lo señalado hasta aquí se articula con el segundo núcleo representacional, la idealización, que a nuestro entender puede construirse a partir de las representaciones de las y los maestros y que nos permite comprender, en forma complementaria, no solo la autonomización abstracta de las representaciones sino también la relación de distancia y disrupción que introducen las consideraciones sobre los niños “reales” y contemporáneos con los cuales trabajan.

## b.2) Sobre la idealización

Según el diccionario de la lengua española, **idealizar** es “*Creer o representarse la realidad como mejor y más bella de lo que es en realidad*” y da como ejemplo de su uso: “*siempre idealiza a las personas y luego se desengaña*” (Diccionario de la Lengua Española Espasa-Calpe, 2005).

En el ámbito de la física, el concepto de “idealización” fue utilizado por Galileo Galilei para formular las leyes de la caída libre. En su estudio de los cuerpos en movimiento, estableció experimentos que los asumían como *superficies sin fricción y como esferas perfectas* ya que los objetos cotidianos tenían el potencial de oscurecer su esencia matemática por sus imperfecciones o peculiaridades, y la idealización permitía combatir esta tendencia. En el análisis del movimiento, Galileo predijo que si una bola de esfericidad perfecta rodara sobre un plano perfectamente horizontal, nada detendría a la bola. Esta hipótesis se acepta asumiendo que no existe resistencia del aire. O sea que la idealización supone desde esta lógica, negar las peculiaridades de los objetos, para poder operar con ellos considerando sólo los atributos otorgados por el experimentador, en este caso físico. En este caso encontramos nuevamente la presencia de marcas fundantes de nuestra forma de ver y explicar el mundo a través de los supuestos epistemológicos de la ciencia moderna.

En el ámbito de la psicología, la “idealización” refiere a la percepción de una persona sobre otra a través del otorgamiento de atributos “más deseables” de los realmente probados por la evidencia. Las características otorgadas al sujeto ausente o presente/ negado son, en contraste con las acciones del sujeto “real”, fuente de decepción. En *Introducción al Narcisismo*, S. Freud (1914) define la idealización como el proceso que envuelve al objeto, que sin variar de naturaleza, es engrandecido y realizado psíquicamente (Freud, 1914: 91).

La idealización de la infancia en tanto etapa exenta de negatividad también puede remitirse a los postulados, ya señalados, de J. J. Rousseau quien sostiene la bondad “natural” inicial de los hombres “pervertida” en su “constitución como seres sociales” (Caruso, 2001: 98). Esta idea es retomada por algunos pedagogos de la Escuela Nueva, quienes recuperan la idea de bondad natural de los niños en los primeros años de vida, valorando la espontaneidad y cierta tendencia al bien como atributos cuasi naturales que la escuela con su artificialidad corrompe.

Las consideraciones precedentes resultan interesantes para comprender a la idealización de la infancia como un núcleo representacional del sentido común docente. A lo largo de la investigación hemos podido inferir elementos indicadores de representaciones sobre la infancia que operan en los dos sentidos

señalados, tanto en la exaltación valorativa positiva de los niños del *pasado* o *imaginados* como en la negatividad relativa de las apreciaciones más cercanas a los niños *reales* o *actuales*.

Entre las características que distinguen a la infancia, *el juego y la alegría* son mayoritarios. La cantidad de incidentes que dan cuenta de la primera son 15 en definiciones, 66 en dibujos y 24 en metáforas. En el caso de la segunda 3, 41 y 14 respectivamente. Cabe destacar, en sentido inverso a lo señalado con los elementos indicadores de la “naturalización”, que estas características tienen una presencia más acentuada en los dibujos y metáforas, ya que estas presuponen una posibilidad de mayor libertad expresiva. En general se representa a una *infancia feliz*, como un todo homogéneo, sin interrupciones y con escaso registro de peculiaridades o diversidad. Apenas 4 incidentes en el caso de los dibujos y 2 en el caso de las metáforas refieren a una pluralidad de infancias relacionadas con la pobreza, el trabajo infantil o de padres que no se ocupan de sus hijos. En 32 incidentes se representan niños y niñas y en sólo 2 de ellos se observa una clara distinción de género por actividades diferenciadas. La distinción de género esta ausente en las definiciones y en las metáforas, lo que nos permite inferir una escasa diferenciación acerca de las infancias en relación con esta temática.

En relación al contexto, en la mayoría está ausente, hay niños y niñas pero sin estar situados en algún escenario o circunstancia. En los casos en que está presente en los dibujos (18) y en las metáforas (9), la plaza y los lugares al aire libre son los escenarios relevantes en los cuales se inscribe a la infancia, con una clara ausencia de la escuela u otras instituciones.

Tal como hemos señalado anteriormente, la elección de las imágenes en las cuales se observa a una familia “tipo” y a niños de clase “media” jugando con un registro minoritario de situaciones de pobreza y de escolaridad, refuerza por la positiva y por la negativa la noción de que las representaciones están fuertemente signadas por sujetos en situaciones ideales, más allá de la peculiaridad de la institución en la que se desempeña el/la maestro/a y el contexto socioeconómico dentro del cual sitúan y definen a la población a la que sus escuelas atiende. Cuando fundamentan la selección de las imágenes, resulta significativa la preeminencia (el 48%) de características positivas que sostienen la elección. En 10 casos sostienen explícitamente la opción por la “familia ideal” porque si bien no existe en la realidad es la que “debería” ser.

A partir del análisis del ítem en el cual refieren similitudes y diferencias entre la infancia actual y la de épocas anteriores, surgen las siguientes características:

- a) Ante la posibilidad de señalar por lo menos tres similitudes, sobre el posible total de 198 definen 170. Dentro de este grupo se pueden distinguir que un 38 % de los indicios refiere a aspectos que aluden al juego o la actividad lúdica, un 32 % marcan elementos que tienen que ver con la escolaridad, un 9% con aspectos que refieren a aspectos vinculares, un 5% relacionadas con el contexto sociocultural y un 2% relacionadas con la atención a reglas y normatividad.



- b) En el caso de las diferencias, expresaron 175 sobre el total posible de 198. Un 32% de los indicios expresan cambios en relación al contexto sociocultural, destacándose dentro de este grupo un 17% al acceso a la información y el vínculo con los medios de comunicación, un 31%, indican cambios en torno a las características de los niños y niñas, un 29% en relación a la atención a reglas y normatividad, con preeminencia del sentido de pérdida o valoración negativa, un 13,5 % cambios en relación a lo escolar, un 8,5 % señalan cambios en los vínculos. Cabe destacar, en el caso de la diferencias, la preeminencia de valoraciones negativas (60% de los incidentes), las cuales sumadas a un casi 20% de referencias que podrían categorizarse como de valoración dudosa (a fin de no forzar inferencias) darían cuenta, de una percepción negativa de los cambios y de las diferencias en los niños actuales, por parte de los y las docentes. Esto contrasta con un escaso 13% de valoraciones claramente positivas.

Consideramos que es posible identificar una cúmulo de rasgos que nos permiten inferir la *idealización de la infancia* en términos de estereotipos abstractos de valoración positiva (bondad, inocencia, alegría, curiosidad, capacidad lúdica, etc.) que contrastan con consideraciones valorativas negativas o preocupantes de los rasgos que los maestros y maestras asignan a los niños y niñas en el contexto actual (violentos, apáticos, consumistas, etc.) y permiten, considerar los efectos de decepción o amenaza que provoca la distancia entre dos tipos de representaciones, las de los niños y niñas idealizadas y las de los niños y niñas “reales” frente a los cuales se esgrimen.

### *b.3) Naturalización e idealización: ¿puestas o complementarias?*

Retomando el carácter complejo del sentido común de los maestros y maestras, podemos señalar que la configuración de los núcleos representaciones de naturalización e idealización, lejos de contraponerse se rearticulan en formas de pensar a los niños y niñas caracterizadas por:

- la descontextualización tanto conceptual como empírica de la infancia; este doble sentido expresa la borradura de las marcas históricas y teóricas de su construcción como así también de las condiciones sociales y culturales de existencia de los y las niñas.
- la homogeneización de la infancia en una categoría única y abstracta que conserva relativa independencia de consideraciones de género o cultural. Cuando estas consideraciones son objeto de atención son valoradas negativamente como disruptivas de los estereotipos positivos.
- la reducción de la complejidad conceptual y empírica de las y los niños generalizando su consideraciones sobre “la” infancia a partir de un rasgo considerado o bien positivo o bien negativo posible de ser agotado en una definición escueta.

Estos mecanismos que subyacen a las formas de representar a los niños y niñas dan lugar a construcciones muchas a veces contrapuestas que no parecieran contribuir a la comprensión de la complejidad de los niños y las niñas “reales”. En la distancia y lejanía parecería instalarse la fuente de decepción, malestar y desvalorización que en ellos provocan las infancias a las cuales enseñan, ya que no son como “deben ser” o como “eran”, sino “diferentes” e “inadecuados” de acuerdo a la comparación de estereotipos valorados en forma diferente.

#### *4. Conclusiones y perspectivas de trabajo*

Hasta aquí hemos avanzado en los aspectos centrales que abordados hasta el momento por la investigación: representaciones sociales, sentido común e infancia. Hemos arribado en las inferencias de dos grandes núcleos representacionales predominantes, tales como la naturalización y la idealización. Consideramos también que ambas comparten una lógica que opera por descontextualización, homogenización y cierto reduccionismo que da lugar a visiones estereotipadas de la infancia y que son al mismo tiempo fuente de malestar docente cuando se contrastan con las y los niños que no responden a dichos modelos.

Quedan abiertos una cantidad de interrogantes que esperamos abordar a través del análisis del material empírico restante (clases, segunda encuesta y entrevistas) que creemos oportuno dejar planteados a modo de cierre abierto de la presente ponencia.

Nos preguntamos si el sentido común de los maestros y maestras, atendiendo a la complejidad de su configuración formativa, vital y profesional, es significativamente diferente al de otras personas que no se dediquen profesionalmente a la enseñanza, o los discursos que circulan en los medios masivos de comunicación. ¿Se podrán rastrear diferencias fundamentales entre las RS de los docentes y las RS de los padres o las que construyen la televisión y otros medios? Más específicamente nos preguntamos, ¿en qué medida el discurso y la práctica pedagógica de la formación inicial refuerzan o ponen en cuestión la lógica de yuxtaposición propia del sentido común docente? O dicho de otra forma, ¿será posible avanzar en la formación crítica de los y las docentes sin poner como objeto de análisis y reflexión las representaciones y supuestos en torno a conceptos pedagógicos fundamentales? Estos interrogantes se orientan a pensar si la formación docente es de bajo impacto frente a las representaciones que los docentes comparten con otros sujetos por su común pertenencia a un colectivo sociocultural.

Estos interrogantes plantearían una hipótesis de trabajo importante tanto para la formación inicial, como para, como es nuestro caso, la formación ulterior de las y los maestros: la necesidad de generar espacios formativos que hagan de la actitud crítica un ejercicio pedagógico situado históricamente, que se plantee preguntas adecuadas y reniegue de una mera modernización cosmética que caracteriza a muchos de los procesos de innovación pedagógica,

los cuales presuponen que la mera superposición de discursos producirá cambios en la prácticas<sup>55</sup>.

Esta perspectiva implicaría un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones para que pueda constituirse en un camino colectivo que permita ampliar los horizontes de sentido de la práctica sacando al debate pedagógico de las direcciones lineales y unívocas para ponerlo en el terreno fértil de los matices, las contradicciones y las encrucijadas múltiples que requieren de una reflexión, más allá de lo instrumental, abierta a nuevas problematizaciones. Crear espacios formativos que permitan reconocernos como grupo de educadores que piensan a la educación, permitiría abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, revisando supuestos, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante.

Esta perspectiva supone ir más allá de proponer la formación continua como mera actualización disciplinar o didáctica, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y construcción en común. Esto rearticula el trabajo del conocimiento con la ética y la política, ya que no se reduce al mejoramiento de “estrategias didácticas eficaces” ajustadas a los/as niños/as, sino que pone en el centro entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña. Que está en juego el problema de reconocimiento de los sujetos y en particular el de los niños y niñas como alteridad para la “*posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público*” (Cullen, 2009: 35).

## Referencias

Álvarez, J. R. (2010). “La naturalización de la cultura en las Ciencias biológicas”, *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 873, disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm>, consulta agosto 2011.

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*, Costa Rica: FLACSO.

Armero, J. (1999). “Naturalización y relativismo epistemológico” *ENDOXÁ: Series filosóficas*, Nº 11, Madrid: UNED, pp.81-100.

Asprella, G., Caldo, M., Graziano, N. y Ramos, M. (2007). “La Pedagogía como espacio e reflexión”, en VVAA, *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto: UNRC, pp. 417-428.

---

<sup>55</sup> En este punto polemizamos con muchas de las propuestas de innovación pedagógica, que además de poner el acento en aspectos instrumentales, son presentadas como las nuevas verdades reveladas, de las cuales se deduce que si no producen el cambio propuesto se debe a la falta de entendimiento de los docentes.

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). “¿Existe la infancia?”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE*, Año III, N° 6, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 61-67.

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires: Paidós.

Caruso, M., Dussel, I. y Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós, pp. 93-130.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.*, Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Cullen, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”. En VVAA, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires: La Crujía, Colección docencia.

Fazzio, A. y Sokolovsky, J. (2006). *Cuestiones de la niñez. Aportes para la formulación de políticas públicas*. Buenos Aires: Espacio.

Freud, S. (1914). “Introducción al narcisismo” en *Obras Completas*, Tomo XIV, Madrid: Amorrortu Editores.

Graziano, N. (2010). *Había otra vez la infancia. Reflexiones sobre la alteridad entre el arte y la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

Jiménez, J. (2002). *Las sombras del mañana*, Chile, Lom disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30500723.pdf>, consulta agosto 2011.

Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Argentina: Miño y Dávila.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía.*, España: Laertes.

Lander, E. (2006). “Marxismo, eurocentrismo y colonialismo” en VVAA *La teoría marxista hoy, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, CLACSO, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P1C5Lander.pdf>, consulta agosto 2011.

Minicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*, Buenos Aires: NOVEDUC.

Moscovici, S. y Jodelet, D. (1986). *Psicología Social*, Vol. 1 y 2, Buenos Aires: Paidós.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Valencia Albundiz, S. (2007). “Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales”, en Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (coord.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 51-88.

Villalta, C. (comp) (2010). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.